

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2/2020

Sommario

Editoriale	7
------------	---

Approfondimenti

P. Alfieri <i>L'educazione fisica nei programmi per la scuola elementare del 1923</i>	9
G. Amenta <i>L'atteggiamento intransigente nella valutazione dell'alunno</i> <i>Parte seconda – Un modo paradossale per evitare giudizi negativi</i>	16
M. Filippa – G. Nuti <i>Il neonato prematuro, fra cura e cure: un dialogo possibile fra pedagogia e medicina</i>	30
A. La Marca – V. Di Martino <i>La Self-Efficacy dell'insegnante per l'inclusione</i>	42
C. Lisimberti <i>Esiste ancora il dottorato di Pedagogia? Un'analisi preliminare</i>	57
J. Pasca <i>Il valore educativo dell'esperienza in John Dewey</i>	63
A. Rubini <i>La dimensione dialogica nella costruzione del soggetto/persona. Paradigmi interpretativi per una rinnovata paideia</i>	71
E. Sidoti – D.R. Di Carlo <i>Verso una nuova cultura di Bildung: l'approccio biografico-narrativo come metodologia formativa</i>	81
J. P. Dabdoub – C. Naval – A. Bernal <i>El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX</i>	92

El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX¹

Juan Pablo Dabdoub - Concepción Naval - Aurora Bernal

Personal investigador en formación de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra
Decana de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra
Doctora en Ciencias de la Educación y vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra
email: jdabdoub@unav.es; cnaval@unav.es; abernal@unav.es

Abstract: El objetivo de este estudio es reflexionar sobre cinco factores que influyeron en el declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX, con el ánimo de entender mejor la compleja situación actual de este enfoque educativo: 1) una relación mal entendida con el ámbito religioso que la excluye de la educación pública laica; 2) los paradigmas sociales del progreso y de la fragilidad de la infancia que contribuyen a desestimarla o considerarla inconveniente; 3) concebirla como mero adiestramiento en el que no se considera el desarrollo moral racional; 4) el relativismo moral; y, por último, 5) las críticas de la Psicología. Para finalizar, se ofrecen unas reflexiones que incluyen diversos testimonios recientes a favor de la educación del carácter y se sugiere la necesidad de integrar este ámbito en los sistemas educativos para enfrentar los retos morales y sociales del siglo XXI.

The aim of this study is to reflect on five factors that influenced the decline of character education in the United States during the 20th century, in order to gain a deeper understanding of the current complex situation of this educational field: 1) a misunderstood relationship with the religious sphere that excludes it from public secular education; 2) the social paradigms of progress and childhood fragility that contribute to reject it, or consider it inconvenient; 3) conceiving it as mere training in which rational moral development is not considered; 4) moral relativism; and, finally, 5) the criticisms of Psychology. At last, several recent testimonies in favor of character education are included. Our final reflections suggest the need to integrate this area into education systems to face the moral and social challenges of the 21st century.

Palabras clave: Educación del carácter; Educación moral; Educación religiosa; Psicología moral; Valores morales.

Keywords: Character education; Moral education; Religious education; Moral Psychology; Moral Values.

Introducción

En las últimas décadas, muchos expertos en educación han manifestado que gran parte de los problemas y crisis a los que se enfrenta la sociedad tienen su origen en un deterioro moral generalizado, que bien podría haber sido evitado si se prestara una mayor atención a la educación del carácter de los ciudadanos.

A finales del siglo XX, el primer director de la *Character Education Partnership*, Sanford N. McDonnell, sugiere una serie de problemas sociales relacionados con el abandono de la educación

¹ Este artículo se ha desarrollado en el contexto de la investigación del proyecto “Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools” (2015-2019), financiado por la Templeton World Charity Foundation (Grant ID #TWCF0157).

moral² en las escuelas y en la sociedad. Entre ellos, destaca el abuso de drogas desde edades muy tempranas, embarazos prematuros, violencia, crimen y un clima generalizado en el que mentir, hacer trampa o robar resultan prácticas frecuentes y aceptadas³. Desde una perspectiva más profunda, el reconocido autor de educación del carácter, William Damon, encuentra en la juventud unas carencias que le parecen más preocupantes y que, de algún modo, originan las problemáticas que McDonnell cita: una actitud cínica ante los valores morales y las metas magnánimas en general; una visión derrotista de la vida; falta de esperanza en el futuro; un coraje disuelto; desconfianza en uno mismo y en los demás; y, sobre todo, la ausencia de propósito, compromiso y dedicación, algo que Damon denomina *failure of spirit*, un fracaso o falta de espíritu⁴. Este autor afirma que son muchos los niños que carecen de la educación moral necesaria para subsanar estas necesidades y tener una vida fructífera⁵.

En los comienzos del siglo XXI, la opinión de los expertos en esta materia no ha cambiado mucho. Un referente contemporáneo en educación del carácter, Thomas Lickona, identifica problemas similares en la juventud y afirma que su origen es la ausencia de un buen carácter: violencia, avaricia, corrupción, incivilidad, abuso de drogas, inmoralidad sexual, una ética empobrecida, entre otros⁶. En 2015, el director adjunto del *Jubilee Centre for Character and Virtues*, Kristján Kristjánsson, expone diversas problemáticas sociales por las que muchos gobiernos e instituciones están volviendo la vista a la educación del carácter. Así enuncia:

- Se percibe un incremento en la depresión de los jóvenes y en la desafección social, que desencadenan eventos como los disturbios de agosto de 2011 en Londres. Muchos expertos adjudican la causa de estos comportamientos a un deterioro moral en la sociedad.
- La internacionalización y el multiculturalismo han suscitado la necesidad de unos valores cosmopolitas.
- El incremento en la secularización y el individualismo ha generado la percepción de un vacío espiritual que necesita ser cubierto.
- El incremento en la empleabilidad femenina ha ocasionado que más padres exijan a las escuelas que los sustituyan en la tarea de educar a sus hijos en cuestiones que van más allá de lo académico.
- Por último, la crisis financiera del 2008 ha hecho conscientes a muchos pensadores y políticos de cierto deterioro moral. No parece que la crisis se haya debido sólo a una mala gestión financiera, sino a deficiencias en el carácter de las personas⁷.

Resulta paradójico que, en una sociedad en la que el progreso tecnológico permite una sobreabundancia de recursos sin precedentes, que resuelven muchas de las necesidades que han aquejado durante siglos a la humanidad (comida, vestimenta, salud, educación, entretenimiento), no se encuentre un desarrollo paralelo en el bienestar o en la felicidad de los ciudadanos. Por el

² A lo largo del artículo utilizamos educación moral y educación del carácter indistintamente. No es fácil diferenciar estas nociones, especialmente porque su significado se compone y depende de otros conceptos complejos, como libertad, felicidad, bondad, etc. Por este motivo, muchas teorías ofrecen versiones distintas de estas materias. Establecer esta diferencia está fuera del alcance de este estudio. Coincidimos con el enfoque aristotélico que no encuentra especial diferencia entre ambos términos.

³ Cfr. M. WILLIAMS – E. SCHAPS, *Character Education: The Foundation for Teacher Education*, Character Education Partnership, Washington 1999, p. iii.

⁴ Cfr. W. DAMON, *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in America's Homes and Schools*, Free Press, New York 1995, p. 18.

⁵ «Too many children -the affluent and the poor alike- are drifting through their childhood years without finding the skills, virtues, or sense of purpose that they will need to sustain a fruitful life». *Ibid.*, p. xii.

⁶ Cfr. T. LICKONA, *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, Simon & Schuster, New York 2004, p. xxiii.

⁷ Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Aristotelian Character Education*, Routledge, Abingdon, Oxon and New York 2015, p. 4.

contrario, en los países del primer mundo se constata un aumento notable de escepticismo, desesperanza, soledad, depresión, ansiedad y suicidios. También podemos sumar a estos factores el alarmante descenso del índice de natalidad de estos países. Estos indicadores muestran que una parte importante (y creciente) de la población no vive *bien*, y que, por primera vez en su historia, estas sociedades no son capaces de aportar el índice de natalidad imprescindible para no extinguirse. Parafraseando a Leibniz, a pesar de vivir en el mejor de los mundos posibles, parece que algo esencial se ha descuidado en la carrera del progreso que ha caracterizado al siglo XX.

Creemos que se trata del cultivo de la virtud, aquel modo de ser que Aristóteles define como bueno en sí mismo (no por su utilidad, productividad o eficacia); correspondiente con la mayor perfección que puede alcanzar la naturaleza humana; y condición indispensable para aproximarse al bien supremo, en función del cual las personas hacen todas las demás cosas: la felicidad. Y precisamente, la finalidad que pretende la educación del carácter es el cultivo de la virtud.

La educación del carácter o la educación moral en el ámbito público era una materia ampliamente aceptada y practicada en la cultura occidental hasta que desapareció casi por completo en el siglo XX en muchos países. ¿Cómo se ha llegado a esta situación? Ciertamente, no se trata de una causa aislada, sino que son muchos los factores que han contribuido al abandono de la educación del carácter, y a su reciente resurgir en las últimas décadas. Lickona afirma que uno de los desarrollos éticos más significativos de las últimas décadas ha sido la creciente preocupación de autoridades e instituciones por el carácter de los ciudadanos⁸. El politólogo James Q. Wilson, antiguo presidente de la *American Political Science Association*, afirma que la sociedad americana *redescubre* en estos años la relación entre el carácter privado de cada individuo y la vida pública⁹. Es como si cada vez fuera más evidente que muchas problemáticas sociales tienen su origen en los *vicios* privados de las personas que componen esa sociedad.

El objetivo principal de este artículo es presentar y describir la suma y relación de los principales factores que propiciaron el desprestigio y exilio de las nociones de carácter, moralidad y virtud del sistema educativo estadounidense durante el siglo XX. A esto lo denominamos como “el declive de la educación del carácter”. Creemos que la historia de esta materia en este país puede contribuir a superar los retos a los que se enfrenta la educación del carácter en otros países, además de plantear y abrir nuevos horizontes a esta labor educativa. Advertimos que, por motivos de extensión, este estudio no abarca la historia del resurgir de la educación del carácter en Estados Unidos a finales del siglo XX, recogido por diversos autores en otros estudios¹⁰.

1. El declive de la educación del carácter

Refiriéndose a la primera mitad del siglo XX, Seligman considera tres razones por las que el concepto de carácter comenzó a abandonarse, especialmente en los ámbitos educativo y psicológico:

1. El carácter como fenómeno deriva por completo de la experiencia. La idea de que todo lo que somos procede exclusivamente de la experiencia es central en la teoría del conductismo y ha

⁸ T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York 1991.

⁹ J. WILSON, *The Rediscovery of Character: Private Virtue and Public Policy*, «Public Interest», 81/1 (1985), pp. 3–16.

¹⁰ J. P. DABDOUB, *Educación moral y educación del carácter: Estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Navarra, 2019; A. BERNAL – M. C. GONZÁLEZ-TORRES – C. NAVAL, *La Educación del carácter: Perspectivas internacionales*, «Participación Educativa», 4/6 (2015), pp. 34–45; L. VARGAS – M. GONZÁLEZ-TORRES, *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology», 7/3 (2009), pp. 1379–1418.

sido ampliamente aceptada en los últimos ochenta años. En cambio, con el concepto de carácter se tienen en cuenta factores que no proceden exclusivamente del entorno.

2. La ciencia no debería afirmar o valorar de forma preceptiva, sino limitarse a describir. Esta objeción hace referencia al contenido moral o valorativo que tiene la palabra carácter. Si la ciencia debe ser moralmente neutra, no pueden introducirse términos como carácter.
3. El concepto de carácter está cargado de subjetividad y ligado al protestantismo victoriano. Se trata de un término rígido y anticuado, perteneciente al protestantismo del siglo XIX, que no se adapta a la tolerancia y diversidad del siglo XX¹¹.

En todos estos argumentos encontramos el respaldo de la ciencia de la psicología, la cual, en esta época, busca seriamente la objetividad (la certeza de lo comprobado experimentalmente), y por tanto, únicamente reconoce como ciertas las influencias del entorno en la conducta. Es decir, aquellas que son observables. Del mismo modo, busca apartarse de cualquier asociación con conocimientos procedentes de la moral y de los usos y estilos de vida tradicionales o de la religión, ya que estos se distancian de la ciencia y de los datos objetivos.

Sin embargo, las críticas de la psicología no son los únicos elementos que contribuyeron al declive de la educación del carácter. Hemos decidido presentar y desarrollar cinco factores que contribuyeron al abandono y desprestigio de la educación del carácter: 1) una relación mal entendida con el ámbito religioso, que la excluye de la educación pública laica; 2) los paradigmas sociales del progreso y de la fragilidad de la infancia que contribuyen a desestimarla o considerarla inconveniente; 3) concebirla como mero adiestramiento o habituación en la que no se considera el desarrollo moral racional; 4) el relativismo moral; y, por último, 5) las críticas que la Psicología presentó en aquella época, especialmente las aportaciones de Allport, Piaget y las investigaciones de Hartshorne y May.

2. Educación del carácter y educación religiosa

En términos generales, cabría decir que, hasta la modernidad, existía una noción de educación moral en Estados Unidos y en el resto del mundo occidental que era ampliamente compartida por las instituciones educativas y la sociedad. Se trataba principalmente de educar a los estudiantes en nociones éticas y valores fundamentados e inspirados por la filosofía griega, el derecho romano y el cristianismo.

En este apartado conviene considerar las profundas raíces religiosas que se encuentran en el origen de los Estados Unidos. La cita más famosa de su Constitución declara que todos los hombres cuentan con unos derechos inalienables otorgados por su Dios y Creador¹². En un discurso presidencial en 1796, George Washington exhorta a no romper la conexión entre moralidad y religión: «Both reason and experience forbid us to expect that national morality can prevail in exclusion of religious principle»¹³. John Adams, primer vicepresidente bajo la Constitución de 1787, afirma que ésta ha sido concebida para un pueblo moral y religioso: «We have no government armed with power capable of contending with human passions unbridled by morality and religion. Our Constitution was made only for moral and religious people»¹⁴.

¹¹ M. SELIGMAN, M. DIAGO – A. DEBRITTO (eds.), *La auténtica felicidad: la nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para conseguirla*, Vergara, Barcelona 2006, p. 194.

¹² La cita de la Constitución Americana es: «We hold these truths to be self-evident, that all Men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty, and the pursuit of Happiness...».

¹³ Citado en W. NICGORSKI, *The Moral Crisis: Lessons from the Founding*, «The World and I» (1987), pp. 75–85.

¹⁴ Carta de John Adams a Benjamin Rush (Octubre 25, 1789), citada en: *Ibid*.

En este contexto, se entiende que la educación moral y religiosa del siglo XIX fueran dos ámbitos de la formación que se ofrecían, de algún modo, simultáneamente. Esto conllevó una serie de dificultades, especialmente por la creciente población inmigrante de diversas religiones, y por el incremento de católicos entre 1840 y 1860 en Estados Unidos. Naturalmente, los creyentes de cada religión buscaban escuelas donde se enseñara su propia fe, lo cual podía favorecer un cierto sectarismo y dificultar la cohesión social. A diferencia de la mayoría de los países europeos que mantenían una larga tradición de educación religiosa apoyada por el Estado, los americanos eligieron hacer un nuevo sistema escolar unificador. Este nuevo sistema no excluía la religión, pero se limitaba a buscar un terreno común de educación moral que respondiera a la diversidad social y religiosa, dejando que los aspectos más específicos de cada credo fueran enseñados por otras instituciones¹⁵.

La elevada población de inmigrantes hacía que la educación moral se convirtiera en una cuestión clave para el futuro de una nación unida. Era importante que todos los niños fueran educados en una serie de valores comunes que facilitarían la convivencia. Si la religión da lugar en las escuelas a grupos de alumnos muy diferenciados entre sí, se debilita el poder cohesivo de estas instituciones. Un buen número de niños quedaban sin una educación moral esencial para garantizar la convivencia y la estabilidad social. Stowe, un educador de Cincinnati, declaraba en 1835 que no se trataba de una cuestión de benevolencia o deber, sino un asunto esencial para la propia seguridad, una urgencia del instinto de autoconservación¹⁶. Autores como Katz confirman la importancia de la educación moral en aquel tiempo: «Moral education, or the formation of right attitudes was more important than learning any skill or subject. Schools existed to serve society by tending the characters of otherwise neglected children»¹⁷.

Sin embargo, diversos autores afirman que la secularización de la educación pública contribuyó a que los contenidos morales desaparecieran del sistema educativo. El director del *Center for Character and Citizenship*, Marvin Berkowitz, afirma que se trata de una especie de efecto secundario no deseado. Antes de que la legislación prohibiera la educación religiosa en las escuelas públicas en la primera mitad del siglo XX, existía una cultura general que asociaba inseparablemente los valores, la ética y el carácter moral con la religión. Al omitirse la educación religiosa, también se descartaron las cuestiones morales, pues no se acostumbraba a diferenciar entre sí los discursos de estas dos materias. Actualmente, muchos expertos reconocen que la enseñanza de lo moral no implica necesariamente un fundamento religioso. Sin embargo, en aquel momento, los profesores no solían dar razones morales sin fundamentarlas en la religión, ya que se trataba de una inercia adquirida tras muchas décadas¹⁸. A este respecto, Kohlberg solía decir que *se deshicieron de la bañera sin darse cuenta de que el bebé seguía dentro*. Esta diferenciación entre lo moral y lo religioso sigue costando, tanto en las escuelas como en la sociedad, a pesar de haber ocurrido hace más de medio siglo.

3. Paradigmas sociales

A comienzos del siglo XX, el énfasis en la educación moral comienza a perder protagonismo en el ámbito educativo. En el informe de 1895 de la *National Education Agency* (NEA), se dedica poco más

¹⁵ Cfr. J. D. HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, Basic Books, New York 2000, p. 40. B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, Teachers College, Columbia University, New York 1999, p. 31.

¹⁶ Citado en B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 35.

¹⁷ M. B. KATZ – S. THERNSTROM, *Class, Bureaucracy, and Schools: the Illusion of Educational Change in America*, Praeger, New York 1971, pp. 31–32.

¹⁸ M. BERKOWITZ, *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, Character Development Group, Boone 2012, p. 3.

de un párrafo a la educación moral en sus más de 200 páginas, dedicadas en su gran mayoría a cuestiones tecnológicas¹⁹. El nuevo orden corporativo y burocrático exigía de los estudiantes un currículo con nuevos conocimientos y competencias en el que poco sitio quedaba para la educación moral²⁰.

Las revoluciones industriales contribuyen a que los valores principales de la sociedad se centren en la utilidad, la productividad o la eficiencia, en aquello que puede ser medido y verificado objetivamente en favor del progreso. En este sentido, se puede considerar la tensión que se genera al dedicar recursos a educar en virtudes, cuyos resultados y utilidad no son evidentes ni fácilmente medibles. Los padres, las empresas y el gobierno valoran que los estudiantes tengan los conocimientos y habilidades necesarios para ser productivos y tener *éxito* en la sociedad. Sin embargo, no valoran en igual medida que las escuelas dediquen tiempo y esfuerzo a que los niños se conozcan a sí mismos, a los demás y al mundo en general, o que persigan intereses y proyectos con valor intrínseco, aunque no tengan utilidad inmediata²¹. Lo mismo ocurre con los recursos que se invierten en educación del carácter. Ciertamente, estas cuestiones afectan decisivamente a la productividad y al éxito que tendrán los estudiantes en la sociedad. Sin embargo, su efecto no suele registrarse en el corto plazo, ni es fácil medirlo en comparación con las enseñanzas más técnicas. Esto contribuye a que no se dediquen recursos suficientes a este ámbito educativo, ni se le preste la atención que merece.

Otro factor relacionado con el paradigma de la utilidad y el progreso es la presión generalizada que existía en el país por ser una nación líder en el mundo, especialmente después de las Guerras Mundiales, y por la amenaza que representaba el comunismo ruso. Berkowitz considera decisivo el lanzamiento del Sputnik en 1957. El pánico que ocasionó perder la *carrera del espacio* ocasionó un mayor énfasis en materias como matemáticas y ciencias, dejando de lado otras como los estudios sociales y los valores que no se consideraban relevantes para la supremacía nacional²².

Parece que las metas principales de la educación en el siglo XX y XXI se han centrado en los resultados y en el progreso: adquirir conocimientos técnicos; superar exámenes; preparar a los estudiantes para poder desempeñar un trabajo profesional; generar capital y alimentar a la economía; entre otros. La presión social induce a preocuparse principalmente por *hacer* y no por *ser*. Tony EAUDE considera tres cuestiones que dificultan especialmente la tarea de educar moralmente:

1. El clima social que presiona a los niños a actuar de un modo concreto. La cultura general que envía mensajes fuertes y, a veces, contradictorios, sobre cómo deberían actuar, proponiendo una visión de éxito y felicidad que depende principalmente de factores externos: dinero, poder, fama, apariencia. En muchas ocasiones, esta visión de la vida menoscaba o niega el componente moral que tienen casi todas las acciones. Vivimos en un tiempo de ambigüedad y confusión moral, para niños y adultos.
2. Las políticas educativas que han perdido el contacto con la naturaleza fundamentalmente moral de la educación y con el modo de aprender de los niños. Priman los procesos cognitivos sobre los emocionales: el intelecto sobre el sentimiento, los resultados sobre las relaciones sociales. El objetivo principal de la educación de los más jóvenes no puede reducirse a la

¹⁹ C. BELTRAMO, *La pedagogía de la integración de la persona humana* Universidad de Navarra, 2013, p. 125.

²⁰ B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 46.

²¹ «The task to ‘school’ children involve equipping them with the knowledge and skills that enable them to become productive and financially successful members of society. (...) However, many parents will also want that teachers educate their children, i.e. that they help them to acquire an understanding of themselves, others and the world, and pursue interests and projects of intrinsic value, even when these activities are not *useful*». W. SANDERSE, *Character Education: a Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*, Eburon, Delft 2012, p. 19.

²² M. BERKOWITZ, *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, cit., p. 4.

adquisición de conocimientos. La educación debe atender a las necesidades del niño integral, tanto las que son, como las que serán en el futuro.

3. El discurso ético ha sido dominado por el racionalismo y el individualismo, en vez de considerar las relaciones y el contexto social. Esto se refleja en el actual énfasis en las acciones individuales, la elección racional y la decisión consciente, en vez de la naturaleza social de la ética. De aquí resultan presiones provenientes de influencias externas, que conducen a tempranos patrones preconscientes de respuesta. Sería más adecuado un enfoque basado en suscitar la motivación intrínseca, en desarrollar el carácter y las virtudes para llevar una buena vida, y en la incorporación a una comunidad moral²³.

Otro problema que Damon señala en torno a la educación del carácter, al cual dedica un libro entero, son las bajas expectativas que la sociedad tiene respecto a la juventud. Argumenta que, tanto la familia como la escuela y la sociedad, han disminuido drásticamente los estándares que antes se marcaban respecto a los más jóvenes. Considera que en la segunda mitad del siglo XX se han difundido una serie de paradigmas falsos que han conducido a una visión débil de los jóvenes. Entre ellos: la fragilidad y amoralidad de las disposiciones naturales de los infantes; la incompetencia de los niños; los daños de experiencias *traumáticas* tempranas, como fracasar al intentar hacer una tarea retadora; la irrelevancia o el daño que produce la disciplina de los padres; las presiones de la responsabilidad y el estrés por conseguir resultados; la necesidad de que los adultos preserven la *magia* del pensamiento de los niños; la excesiva importancia que se da a tener una alta autoestima²⁴.

Al considerar a los niños como frágiles e incompetentes no se les ha enseñado desde pequeños a asumir la responsabilidad de sus propias vidas y de la sociedad: «if children are deemed incompetent and fragile, it seems cruel to ask them to assume responsibility for their own lives, let alone asking them to assume responsibility for helping others»²⁵. Damon considera que esta visión de la juventud ha contribuido a excluir la educación moral de las escuelas o, cuando menos, a despojarla de las metas que preparan a los niños para poder enfrentarse a los retos de la vida.

4. Habitación sin razonamiento moral

McClellan afirma que, tras la secularización de la educación, surgieron diversos movimientos educativos convencidos de la necesidad de promover la educación del carácter. Su argumento más convincente era que los nuevos retos de la sociedad moderna sólo podían ser enfrentados y asumidos con una sólida formación moral. Uno de los principales temores era que el nuevo currículo promoviera estudiantes altamente especializados en un área de conocimiento, pero descuidara el cuerpo, el carácter y la capacidad de ser un ciudadano con criterio²⁶. En 1910, la educación del carácter se había convertido en un movimiento a nivel nacional²⁷.

Entre 1910 y 1920, las principales iniciativas en favor de la educación del carácter que comenzaron a surgir consistían principalmente en códigos de conducta. Estos códigos eran esencialmente una lista de virtudes que a veces se presentaban en forma de leyes o máximas para promover un

²³ T. EAUDE, *New Perspectives on Young Children's Moral Education: Developing Character Through a Virtue Ethics Approach*, Bloomsbury Academic, London and New York 2016, pp. 3–4.

²⁴ Cfr. W. DAMON, *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in America's Homes and Schools*, cit., p. 21.

²⁵ *Ibid.*, p. 130.

²⁶ B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 49.

²⁷ C. CUNNINGHAM, *A Certain Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America*, in D. LAPSLEY – C. POWER (eds.), *Character Psychology and Character Education*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 2005, p. 171.

comportamiento moral dentro y fuera de las clases²⁸. Uno de los principales códigos de la época fue el *Children's Morality Code*, publicado por William Hutchins en 1917²⁹. Muchas escuelas adoptaron el código de Hutchins a lo largo del país. Este código consistía en diez *leyes* que describían el modo correcto de vivir de los americanos:

1. The Law of Health: The good American tries to gain and keep perfect health.
2. The Law of Self-Control: The good American controls himself.
3. The Law of Self-Reliance: The good American is self-reliant.
4. The Law of Reliability: The good American is reliable.
5. The Law of Clean Play: The good American plays fair.
6. The Law of Duty: The good American does his duty.
7. The Law of Good Workmanship: The good American tries to do the right thing in the right way.
8. The Law of Teamwork: The good American works in friendly cooperation with his fellow workers.
9. The Law of Kindness: The good American is kind.
10. The Law of Loyalty: The good American is loyal³⁰.

Si los códigos suponían la teoría de la educación moral, las actividades en grupo eran la práctica preferida. A diferencia de los educadores del siglo XIX que enseñaban valores mediante textos y clases, estos reformadores del siglo XX ponen especial énfasis en las actividades en grupo para el proceso educativo. Asociaciones del estilo *Boy Scouts* participaban de esta metodología, elaborando códigos de conducta y cultivando procesos de grupo diseñados para promover el buen comportamiento y el crecimiento moral³¹.

Además de los códigos, hubo otro tipo de iniciativas que promovían la educación del carácter. Lickona menciona la edición del *McGuffey Readers* de 1919, un libro destinado a promover la lectura que consistía en relatos sobre acciones virtuosas y heroicas³². También se publica en 1935 el libro *Character Education*³³, el cual apoya el entonces vigente movimiento de educación del carácter y se convierte en referencia para aquellos que buscan conservar las virtudes tradicionales ante los cambios vertiginosos de la sociedad.

A finales de la década de los 20, la educación del carácter se había convertido en una materia ampliamente aceptada. Sin embargo, Cunningham reúne una serie de estudios que muestran que, a pesar de ser un movimiento casi universal, existían claros desacuerdos en cuanto a la metodología. La mayoría coincidía en que el carácter era una asignatura importante, más no había acuerdo en el modo de educarlo³⁴. Este autor afirma que se diferenciaban claramente dos posiciones enfrentadas a finales de la década:

By the end of 1920's, two basic positions were forming on the ontology of character. Educators and university educationists were prone to see character as the sum total of traits that were progressively 'integrated' into a person's personality. Empirical psychologists were coming to a view that character, if existed at all, was the accumulation of specific responses to specific situations³⁵.

²⁸ H. RAVVEN, *The Self Beyond Itself: An Alternative History of Ethics, the New Brain Sciences and the Myth of Free Will*, New Press, New York 2013, p. 29.

²⁹ El código se presentó a un concurso convocado por la *Character Education Association*, fundada en 1911 y dirigida por Milton Fairchild.

³⁰ W. HUTCHINS, *The Code of Morals for Children*, published in *The Pelican*, 1919, pp. 1–2.

³¹ B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., pp. 50–51.

³² T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, cit., p. 7.

³³ H. C. MCKOWN, *Character Education*, McGraw-Hill, 1935.

³⁴ C. CUNNINGHAM, *A Certain Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America*, cit., p. 176.

³⁵ *Ibid.*, p. 181.

En esta descripción podemos comprobar cómo desde comienzos del siglo XX empieza una divergencia entre educadores y psicólogos respecto a la esencia de la educación del carácter. Los educadores se inclinan más por considerar el carácter como una serie de rasgos de la personalidad que se encuentran integrados. En cambio, los psicólogos dudan de la existencia misma del carácter y apuestan más por una medición empírica y objetiva de conductas. Más adelante veremos la influencia de las investigaciones realizadas por los psicólogos Hartshorne y May en 1925 y 1926 para inclinar la balanza hacia la psicología empirista y dar sólo valor a los resultados de esta ciencia.

Como contrapunto a la perspectiva de Cunningham, conviene considerar otras opiniones que interpretan la educación del carácter de aquel tiempo en otra clave. Althof y Berkowitz sugieren que la diferencia central entre la educación moral y la educación del carácter del siglo XX (excluyendo la última década) consiste en que la primera se centra en el desarrollo del razonamiento moral y la segunda en la inculcación de hábitos deseables³⁶. En 1922, el mismo Dewey interpreta la educación del carácter como la interpenetración de hábitos³⁷. En esta visión, el carácter se educa conduciendo a los educandos a la repetición de actos en los que el razonamiento moral no es especialmente relevante. En este sentido, los códigos de conducta indican los comportamientos a los que cada uno debe habituarse, pero no enseñan ni ayudan a desarrollar el razonamiento moral que los fundamenta. Según Althof y Berkowitz, este modo de ver la educación del carácter distanció de esta etiqueta a muchos educadores y psicólogos convencidos de que la capacidad de razonar moralmente es imprescindible para el desarrollo ético. Sin embargo, debemos considerar que es difícil afirmar que ésta haya sido la tónica general de las propuestas de educación del carácter en aquella época, ya que se trata de una materia que destacó por la diversidad de enfoques que tuvo a lo largo del siglo XX³⁸. Además, la facultad racional juega un papel central en el movimiento de educación del carácter que surge en la década de los 90, recuperando en gran medida la fundamentación aristotélica sobre el carácter y su desarrollo.

Años después, la sociedad norteamericana se enfrenta con dos fuertes impactos: la crisis económica de 1929 y el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. Sin duda, los esfuerzos por promover la educación del carácter sirvieron como apoyo a la sociedad norteamericana para superar este duro trance. Antes de entrar en la Segunda Guerra Mundial, la NEA registra un gran número de escuelas con clases o actividades dedicadas exclusivamente a la educación del carácter, estimando un 90% de las *Junior y Senior High Schools*³⁹. Es muy interesante la conclusión a la que llega McClellan reflexionando sobre la educación moral en estos años:

Like their predecessors these reformers saw moral education as fundamentally a problem of motivation, not of ethical reasoning, and they sought to use every means available to them to ingrain good habits and to strengthen the will of students against the temptations of the day. To them, character was less a matter of making fine ethical distinctions than of having the resolve to do the right thing⁴⁰.

Este autor afirma que el objetivo principal de la educación del carácter de este periodo no era que los estudiantes supieran hacer finas disquisiciones de ética. Saber lo que está bien y lo que está mal era claramente un objetivo necesario y previo al objetivo fundamental: que los estudiantes tuvieran la resolución para hacer lo que consideraban correcto. Una cosa es saber lo que debemos hacer, y

³⁶ W. ALTHOF — M. BERKOWITZ, *Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education*, «The moral roots of citizenship and citizenship education», 35/4 (2006), pp. 495–518.

³⁷ J. DEWEY, *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, Henry Holt and Company, New York 1922, p. 38.

³⁸ B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit.

³⁹ T. YU, *In the Name of Morality: Character Education and Political Control*, Peter Lang Publishing, New York 2004, p. 38.

⁴⁰ B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 54.

otra es vivir de ese modo. Considerar lo que hace falta para hacer el bien, lo mejor o el deber, es una cuestión a la que se volverá una y otra vez en las propuestas de educación moral de este siglo pasado.

5. El relativismo moral

Otra dificultad que evidentemente ha afectado y afecta a la educación moral, ha sido la amplia acogida que ha tenido la corriente del relativismo moral, la cual establece que la verdad de los valores morales depende de preferencias subjetivas o de convencionalismos arbitrarios⁴¹. En relación con el relativismo moral, muchos de los personajes e instituciones que figuraban como referencias y autoridades morales han perdido gradualmente su influencia y atractivo en la sociedad⁴². Esto aumenta la dificultad de definir los contenidos de un programa de educación moral que sean aceptados por los padres y la sociedad en general, sin llegar a ser considerados como una *imposición* arbitraria o interesada por parte de algún grupo o colectivo que quiere más influencia o poder.

En este punto parece conveniente mencionar la propuesta de educación moral de Jean Jacques Rousseau. La mayoría de los esquemas de educación moral estadounidense de comienzos del siglo XX hablan sobre virtudes y, por tanto, muchos de ellos podrían considerarse inspirados en la tradicional educación del carácter aristotélica. Vargas y González-Torres afirman que la principal contrapropuesta a la educación del carácter de Aristóteles es la que hizo Rousseau, y atribuyen a la influencia de esta teoría parte del debilitamiento del enfoque clásico de educación del carácter en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos⁴³.

En el *Emilio*, Rousseau fundamenta su propuesta de educación moral en una fuerte apuesta por la bondad de la naturaleza humana⁴⁴. Argumenta que el ser humano es, desde su nacimiento, bueno, inclinado al bien, y que su moralidad degenera al entrar en contacto con una sociedad corrompida. De ahí el famoso mito del *buen salvaje* de Rousseau. Su método educativo consiste en dejar que los niños tomen decisiones libremente, las que surgen de su espontaneidad y bondad natural, sin ninguna directriz o imposición, aislados de las presiones sociales. Su propia *naturaleza buena* les dictaría lo que es mejor en cada momento y, obedeciendo los sentimientos y deseos de su propia razón y voluntad, serían dueños de sí mismos. Son diversos los esquemas de educación moral que se inspiran en la propuesta rousseauiana, en la cual se presenta la autonomía moral como la meta principal⁴⁵. Es evidente que este enfoque desestima las nociones clásicas de hábito y de carácter, ya que estas consideran la lucha y el esfuerzo como necesarios para adquirir unas virtudes que no surgen espontáneamente en el apetito de los niños. En este sentido, la aceptación del ideal de Rousseau favoreció el declive de la educación del carácter, prestando más valor a la autenticidad, a la espontaneidad de las pasiones, a la autonomía del individuo y de su racionalidad.

También debemos considerar que esta teoría de educación moral fomenta un individualismo que presenta serias dificultades para vivir en comunidad, las cuales intenta salvar mediante el *Contrato Social*⁴⁶. Básicamente, se trataba de unas normas de convivencia social, aceptadas libremente, para

⁴¹ Cfr. W. SANDERSE, *Character Education: a Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*, cit., p. 18.

⁴² *Ibid.*, p. 19.

⁴³ L. VARGAS – M. GONZÁLEZ-TORRES, *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, cit., p. 1385.

⁴⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o la Educación*, in S. SEVILLA (ed.), *Obras Completas (Biblioteca de grandes pensadores)*, Gredos, Madrid 2011.

⁴⁵ Cfr. A. BERNAL, *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*, EUNSA, Pamplona 1998.

⁴⁶ J.-J. ROUSSEAU, *El contrato social*, in S. SEVILLA (ed.), *Obras Completas (Biblioteca de grandes pensadores)*, Gredos, Madrid 2011.

que fuera posible armonizar los intereses de cada individuo con los de la comunidad. Sin embargo, de cara al ámbito privado y personal, se sientan las bases para una moralidad individual. Es decir, lo moral vendría a ser lo que cada individuo, mediante su razón y sus deseos, define como bueno para sí mismo. Y esto puede hacerlo o vivirlo, siempre y cuando no interfiera con el contrato social que nos permite vivir en sociedad. Desde este punto de vista, la teoría de Rousseau puede considerarse dentro de un marco que promueve un relativismo moral, al menos en el ámbito privado. En cambio, reconoce la moralidad como una realidad de carácter social.

Además del *Emilio* de Rousseau, existen otras teorías científicas que fomentaron el relativismo moral en la educación. Lickona hace referencia a una serie de factores, relacionados con el relativismo, que propiciaron lo que él considera el declive de la educación del carácter:

- El Darwinismo exponía la condición humana como fruto de una evolución biológica. Esto condujo a interpretar la moralidad como una característica más que resulta del proceso evolutivo, siendo más o menos permanente según su capacidad de facilitar la adaptación a un ambiente.
- La teoría de la relatividad de Einstein, que pretendía explicar solamente fenómenos físicos, también influyó en el pensamiento moral. Toda afirmación sobre la realidad tenía que considerarse como resultado de una perspectiva. Cuando había que diferenciar entre el bien y el mal todo era relativo al punto de vista.
- La psicología empírica adquiere mucho prestigio para explicar el comportamiento humano. Al considerar válido sólo aquello que es medible, difícilmente se pueden considerar cuestiones morales que de suyo no pueden ser abordadas mediante estudios empíricos. Por este motivo se consideran irrelevantes.
- Tanto en las universidades americanas como europeas se introdujo la lógica del positivismo, teoría epistemológica que hace una clara distinción entre *hechos* y *valores*. Los hechos son aquellos que pueden ser demostrados científicamente, es decir, de los que se tiene certeza. En cambio, los valores o dictados morales son considerados como emotivos, más como impresiones de los sentimientos que como hechos. Por tanto, son descalificados para considerarse racionalmente objetivos⁴⁷.

Esto propició que se desestimara cualquier tipo de juicio moral, convirtiéndolo en un punto de vista más, tan válido (o más bien, inválido) como cualquier otro, en vez de considerarse como un esfuerzo por hacer un razonamiento objetivo sobre qué está bien o mal, mejor o peor. Podría decirse que la moralidad se iba privatizando, convirtiéndose en una elección personal y, por tanto, en algo que debía quedar fuera de los programas de educación pública. En este sentido, las bases estaban puestas para que un programa de educación del carácter o de educación moral pudiera llegar a considerarse como propaganda, adoctrinamiento o manipulación.

No son pocos los gobiernos e instituciones que han hecho (y hacen) de esta materia un medio para introducir una ideología en beneficio de sus intereses políticos o privados. Sin embargo, la mayoría de los que proceden de este modo no consideran que imponen una ideología privada. En cambio, argumentan que lo que proponen es una *auténtica* y mejorada educación moral. Es difícil distinguir hasta qué punto un programa de educación moral deja de serlo para convertirse en una imposición ideológica, y cuesta encontrar una autoridad válida y adecuada o legítima para juzgar sobre estas cuestiones. Esta es otra dificultad que desfavorece a la educación del carácter.

En este punto, es interesante la reflexión que Naval, Bernal y Fuentes hacen sobre una posible relación entre las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el relativismo en la educación moral: Las devastadoras consecuencias de la segunda guerra mundial removieron algunas conciencias empujándolas hacia las tibias calas del escepticismo, al encontrar en los grandes ideales y en las

⁴⁷ T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, cit., p. 9.

firmes convicciones los principales motores del enfrentamiento, el totalitarismo y la muerte. Creer en la verdad o en la posibilidad de su conocimiento, y como consecuencia, en la posibilidad de obtener un criterio para distinguir entre el bien y el mal, se convirtió en un ejercicio de alto riesgo, pues para muchos ello conduciría irremediabilmente a aceptar la máxima de que el fin justifica los medios. De esta forma, la verdad fue percibida como una peligrosa arma que debía abandonarse no sólo por la convivencia, sino también, a la luz de lo vivido, por la supervivencia de todos. Ello aconsejaba, tanto en la teoría como en la práctica, de forma transversal a disciplinas diversas, desde el arte, la política, la filosofía, y por supuesto, la educación, planteamientos moderados, relativistas, provisionales, que únicamente llevaran a planteamientos parciales, temporales, circunstanciales, con tan poca fuerza que nadie pudiera comprometerse con ellos y realizar acciones que supusieran demasiado esfuerzo y valieran la pena⁴⁸.

En estos hechos se entrevé cómo se fue cultivando un ambiente en el que hablar de educación del carácter, moralidad o incluso sobre la verdad, se fue convirtiendo en algo con cierto aire de radicalidad e intolerancia. Beltramo afirma que en este período la educación del carácter «se vuelve un tema extremadamente discutido y polémico y los profesores, con tal de no meterse en problemas con padres y directores, empiezan a preferir impartir pocas clases sobre el tema y más bien desplazar el interés hacia otras temáticas»⁴⁹. En una entrevista sobre la educación moral en la década de los 50's, una profesora jubilada comenta lo siguiente:

I think the average classroom teacher wanted to go on teaching values. I remember getting into arguments, though, with some of my younger colleagues who'd say, 'My values aren't the same as your values'. I'd say, 'Well, what about values like honesty, kindness and responsibility; can't we teach those?' But I didn't get far; there was this new feeling that if we taught any kind of morality, we'd be 'imposing our values' on the children⁵⁰.

Además de las implicaciones directas que el relativismo moral tuvo para la educación del carácter, también puede considerarse que el desprestigio de esta materia dejara lugar en las escuelas para valorar otras cuestiones. Entre ellas está una mayor consideración al desarrollo cognitivo; el énfasis en las habilidades relacionadas con la ciencia y la tecnología emergente; y el patriotismo para hacer frente a la ideología comunista que amenazaba continuamente⁵¹. McClellan comenta que el *éxito personal* comenzó a asociarse más a las habilidades que al carácter o la personalidad⁵².

6. Las críticas de la Psicología

Desde finales del siglo XIX la psicología se introduce en el estudio del desarrollo moral de las personas, analizando conceptos como carácter, moral, virtud, e incluso algunos relacionados con la religión.

En el vocabulario psicológico, el término carácter se transforma y comienza a identificarse con el término personalidad, quedando desligado de su contenido moral. También puede considerarse que el vocablo carácter se fue convirtiendo en un concepto equívoco. Autores como Freire conciben la personalidad como la suma del carácter (lo que se desarrolla mediante decisiones libres) y el

⁴⁸ C. NAVAL – A. BERNAL – J. L. FUENTES, *Educación del carácter y de las virtudes*, (2017), p. 2.

⁴⁹ C. BELTRAMO, *La pedagogía de la integración de la persona humana*, cit., p. 149.

⁵⁰ Citado en T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, cit., p. 8.

⁵¹ H. S. SALLS, *Character Education: Transforming Values into Virtue*, University Press of America, Lanham 2007, p. 12.

⁵² B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 80.

temperamento (lo que se hereda). Por otro lado, autores como Le Senne concebían al carácter como el elemento congénito de la personalidad⁵³.

Quizá uno de los psicólogos que más influyeron en desterrar el término carácter y adoptar el de personalidad fue Gordon Allport, como afirma Peterson⁵⁴. El mismo Allport lo explicita del siguiente modo:

Cuando hablamos de carácter es probable que impliquemos un criterio moral y hagamos un juicio de valor. Esta complicación molesta a los psicólogos que desean mantener la estructura y el funcionamiento de la personalidad independientemente de todo juicio de evaluación moral. A ello se debe en buena parte que en la obra presente preferimos el término personalidad. [...] el sentido de valor y de juicio que se ha dado a 'carácter' ha sido causa de que no nos decidiéramos a usar esta voz⁵⁵.

Encontramos en este autor una confesión del esfuerzo por apartar de la psicología todos aquellos términos que posean una carga moral o implicaciones filosóficas o metafísicas, las cuales se apartan -en su visión- del método científico. Esto coincide con el objetivo, muy propio de la época, de ganar en la neutralidad moral y certeza propias de las ciencias experimentales. Para Allport, la personalidad es un conjunto de rasgos objetivos que, sin tener ninguna orientación moral, deben orientarse para conseguir que la persona se *adapte* a su entorno.

Cabría preguntarse si la adaptación al entorno podría considerarse como algo propio de la moralidad. Los conceptos de carácter y moralidad clásicos hacen referencia a la naturaleza humana, a algo trascendente que va más allá de las circunstancias de un ambiente o contexto, y que es siempre válido como fundamento en toda sociedad. Son muchas las dificultades que surgen al trabajar con estos conceptos, de modo que Allport hace su propia definición de carácter, el cual depende del *ethos* contingente que predomina en cada sociedad o cultura⁵⁶. De este modo el carácter se convierte en un concepto que depende de valoraciones morales circunstanciales, y, por tanto, no parece aportar nada significativo a la psicología.

Por lo tanto, en lugar de definir el carácter como el aspecto volicional de la personalidad es más correcto admitir francamente que es un concepto ético. Sir John Adams escribe: 'El carácter es la estimación moral del individuo, es una valoración'. Si se lo define de este modo, carácter es un término que el psicólogo no necesita para nada; la personalidad le bastará. El carácter es la personalidad valorada y la personalidad es el carácter privado de toda valoración. Por ser entonces el concepto de carácter innecesario para la psicología, el término no volverá a aparecer en este volumen, excepto en cita de otros autores o en un claro contexto histórico⁵⁷.

Autores como Hunter afirman que en estos momentos la psicología se adueñó del vocabulario que hacía referencia a la educación moral de los niños. Fueron años en los que las contribuciones de filósofos, teólogos, antropólogos o sociólogos quedaron fuera del debate público o, cuanto menos, opacadas por las de la psicología. La gran mayoría de los educadores que configuraron los conceptos y paradigmas de la educación moral de las siguientes décadas fueron psicólogos⁵⁸. Entre ellos Carl Rogers, Jean Piaget, John Dewey⁵⁹, Carol Gilligan, Lawrence Kohlberg o Louis Raths. Payá comenta que la tónica general de las propuestas morales psicologistas de esta época es que excluyen de modo significativo el aspecto moral de la vida privada, tal como Rousseau había previsto:

⁵³ J. B. FREIRE, *La personalidad y sus teorías*, Eunate, Pamplona 2009, p. 221; R. LE SENNE, F. MORENTE (ed.), *Tratado de caracterología*, El Ateneo, Buenos Aires 1953, p. 15.

⁵⁴ C. PETERSON, *A Primer in Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2006, p. 138.

⁵⁵ G. W. ALLPORT, I. ANTICH (ed.), *La personalidad: su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona 1980, p. 52.

⁵⁶ G. W. ALLPORT, M. MURMIS (ed.), *Psicología de la personalidad*, Paidós, Buenos Aires 1970, p. 69.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 69–70.

⁵⁸ J. D. HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, cit., p. 81.

⁵⁹ Dewey fue filósofo mayormente, aunque también hizo importantes aportaciones a áreas de la psicología y de la educación.

La moral personal, la subjetiva, no existe. La única moral que existe es la impersonal, la objetiva, cuya finalidad es la sociedad, no el individuo. [...] La moral se reduce en su planteamiento a comprender y aceptar las leyes sociales, considerando que están por encima de los individuos. Lo bueno, moralmente hablando, se concreta en el cumplimiento del deber, que es social, que no es otra cosa más que la observancia y aplicación de lo establecido por la sociedad, aunque ello no sea poco⁶⁰.

Por estos años comienzan también las aportaciones de Jean Piaget, que tanto ayudan a entender la relación entre psicología y educación en aquella época. Piaget elaboró en sus comienzos la teoría del desarrollo cognoscitivo. A partir de estos principios, aplicó la misma teoría al ámbito de la moralidad. De modo que sostenía que el desarrollo moral de los individuos se iba adquiriendo por etapas y este avance dependía enteramente del desarrollo intelectual⁶¹.

A diferencia de sus contemporáneos, Piaget se preguntaba si lo moral iría más allá de la mera interiorización de las normas impuestas por la sociedad, puesto que consideraba que lo *bueno* no podía reducirse al deber social. Al realizar sus investigaciones, Piaget concluyó que eran tres los factores que influían en el desarrollo moral: la influencia de las personas adultas; las experiencias de interacción y cooperación entre iguales; y, por último, la apreciación del carácter lógico de las normas que se asocia al desarrollo cognitivo⁶². Podemos considerar que las dos primeras influencias son de carácter social, mientras que la tercera sería la verificación lógica de la correspondencia de las normas morales con lo que pretende la sociedad. En nuestra opinión, no parece que Piaget aporte otras fuentes de moralidad que no sean los convencionalismos contingentes de la sociedad. Antes bien, parece que hace hincapié en cómo se interioriza y desarrolla la concepción de lo moral y el respeto de las normas sociales.

De este modo, el desarrollo moral de Piaget se basa en adquirir la capacidad intelectual necesaria para identificar lo que está conforme o no a los acuerdos de una sociedad o cultura específica. Craig afirma que Piaget definió la moral «como el respeto de un individuo por las reglas del orden social y como el sentido de justicia, la cual consiste en interesarse por la reciprocidad e igualdad entre los individuos»⁶³. Algo parecido a lo que Rousseau proponía en el *Contrato social* y, por otro lado, también acorde con el principio rousseauniano de no intervenir educativamente, sino dejar que surja espontáneamente la bondad de la naturaleza.

Un hito de especial relevancia en el declive de la educación del carácter fueron los resultados de la investigación *Character Education Inquiry* (CEI) de Hartshorne y May, publicadas entre 1928 y 1930. Diversos autores afirman que estos estudios marcaron un antes y un después en este ámbito educativo⁶⁴. El estudio, publicado en la revista *Studies in the Nature of Character*, fue patrocinado por la *Religious Education Association* y el *Institute for Social and Religious Research* y fue guiado y supervisado por Edward Thorndike. Estos psicólogos de la Universidad de Yale intentaron poner a prueba las nociones básicas del movimiento de educación del carácter. La influencia del conductismo y del empirismo de Thorndike fue decisiva en la metodología de Hartshorne y May y, por tanto, en los resultados de la CEI. “Todo lo que existe, existe en cierta medida”: esta máxima de Thorndike,

⁶⁰ M. PAYÁ, *La educación moral de Piaget a Kohlberg*, in C. VILANOU – E. COLLELDEMONT (eds.), *Historia de la educación en valores - Volumen II (Aprender a leer)*, Desclée de Brouwer, 2000-2001., Bilbao 2000, p. 134.

⁶¹ Cfr. J. PIAGET, M. GABAIN (ed.), *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, New York 1965.

⁶² Cfr. M. PAYÁ, *La educación moral de Piaget a Kohlberg*, cit., p. 135.

⁶³ G. J. CRAIG – D. BAUCUM, J. PECINA (ed.), *Desarrollo psicológico*, Pearson Educación, Naucalpan de Juárez 2001, p. 316.

⁶⁴ T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, cit.; J. D. HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, cit., p. 69; B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 55; L. VARGAS – M. GONZÁLEZ-TORRES, *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, cit., p. 1385; A. BERNAL – M. C. GONZÁLEZ-TORRES – C. NAVAL, *La Educación del carácter: Perspectivas internacionales*, cit., p. 3.

muy propia de la época, ponía especial énfasis en las mediciones estadísticas, descartando aquellas otras cuestiones que no fueran medibles.

El objetivo del estudio era responder al siguiente interrogante: si aquello que determinaba el carácter es un factor general, la acumulación de unas características ideales o la suma de comportamientos específicos. Para conseguirlo, analizaron el comportamiento de cerca de 10.500 estudiantes de escuelas públicas y privadas a los que se les dio la oportunidad de mentir, robar o hacer trampa en diversas actividades, ya sea en clases, al hacer la tarea, en fiestas y en competiciones deportivas. Los resultados del estudio fueron muy inconsistentes.

Leming afirma que se obtuvieron dos conclusiones relevantes de los resultados⁶⁵. La primera consiste en negar la existencia de patrones estables de comportamiento moral en los niños. Los autores de esta investigación afirman que «si la honestidad es una característica unificada del carácter, y todos los niños o la tienen o no la tienen, entonces, esperaríamos que los que la tienen sean honestos en todas las situaciones y viceversa»⁶⁶. Esto no se verificaba en el estudio. Antes bien, se confirmaba que la honestidad o deshonestidad se producían en circunstancias similares. De este modo, Hartshorne y May concluyen que no hay disposiciones estables de comportamiento que conformen algo como el carácter. Se limitaban a afirmar que el comportamiento moral dependía de las circunstancias. Los autores de la CEI afirman:

There is no evidence of any trait of goodness or character if what is meant by goodness or character is just what may be observed or measured by conduct. We cannot infer from the conduct tests the presence of a general factor. Any community of conduct is due to factors common to the situations represented in the test and not to an inner organization of habit systems or abilities operating independently of the interrelations of situations⁶⁷.

En relación con las conclusiones de Hartshorne y May, parece un poco excesivo negar la existencia de ningún tipo de disposición estable simplemente porque los mismos estudiantes tuvieron respuestas morales e inmorales en función de las circunstancias. Otra conclusión compatible con estos resultados, y quizá un poco más equilibrada, es que las circunstancias influyen en la conducta, lo cual es compatible con que el carácter exista, repercuta en la acción, y sea considerado como un elemento más. La cuestión está en que la naturaleza del experimento permite verificar claramente la influencia de las circunstancias y no la del carácter. La falta de verificación de la influencia del carácter en el comportamiento moral, en el marco de una investigación limitada por el empirismo conductual, no conlleva necesariamente que no exista ningún tipo de disposición estable.

La segunda conclusión que se extrae de los resultados del CEI es que los programas de educación del carácter no estaban teniendo un impacto efectivo, lo cual está muy relacionado con la primera conclusión. Leming afirma que estos hallazgos fueron un golpe mortal para la educación del carácter. En resumen, las investigaciones de Hartshorne y May concluían que el carácter era algo inexistente y que sus prácticas educativas no estaban teniendo resultados efectivos.

Si sumamos estas aportaciones al cambio de vocabulario de la psicología, podemos afirmar que las coordenadas esenciales de la educación moral que proponen desestiman las cuestiones metafísicas y subjetivas para centrarse en las empíricas y objetivas. Podemos concluir que los esfuerzos por integrar la psicología en la educación dieron sus frutos. Sin embargo, parece que estos pensadores procuraron convertir a la psicología en el núcleo de las ciencias de la educación e, incluso, desacreditar cualquier otro tipo de aportación, como las que provenían de la filosofía, la sociología o

⁶⁵ Cfr. J. LEMING, *Research and Practice in Character Education: A Historical Perspective*, in A. MOLNAR (ed.), *The Construction of Children's Character (Yearbook of the National Society for the Study of Education: 96,2)*, Chicago University Press, Chicago 1997, pp. 31–44.

⁶⁶ Citado en L. VARGAS – M. GONZÁLEZ-TORRES, *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, cit., p. 1386.

⁶⁷ Citado en C. CUNNINGHAM, *A Certain Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America*, cit., p. 186.

la antropología. La psicología hizo muchas aportaciones válidas al ámbito educativo. Sin embargo, parece que, en un afán por garantizar la seguridad científica, estos autores cayeron inevitablemente en reduccionismos al plantearse la educación moral. En la década de los 90, muchos psicólogos pertenecientes al movimiento de revitalización de educación del carácter afirmarían que se trata de una realidad tan amplia y compleja que no puede ceñirse únicamente a variables empíricas.

7. Reflexiones finales

Con este estudio hemos pretendido describir la compleja red de dificultades y circunstancias que dieron lugar al declive de la educación del carácter. Creemos que la experiencia de esta nación puede ayudar a otras a prevenir o resolver estos retos para integrar la educación del carácter en sus sistemas educativos. Aunque no sea el objetivo principal de esta investigación, queremos presentar algunas declaraciones de prestigiosos autores, que auguran o afirman el resurgir de la educación moral y la educación del carácter en las últimas décadas:

Andrew Garrod, 1992:

There is a growing consensus in society that schools and even colleges need to address the issue of moral education, despite arguments over the philosophy and psychology that should guide it and the practice that should characterize it. The familiar litany of juvenile crimes, drugs, adolescent pregnancy, the school drop-out rate, and questionable ethics in high places has led to a rekindling of debate⁶⁸.

Martin Seligman, 2002:

But people want more than just correct their weaknesses. They want lives imbued with meaning, and not just to fidget until they die. [...] The time has finally arrived for a science that seeks to understand positive emotion, build strength and virtue, and provide guideposts for finding what Aristotle called the *good life*⁶⁹.

Thomas Lickona, 2004:

Character education is welcomed by parents who need support for the hard work of raising good children in a hostile environment; welcomed by teachers who went into teaching hoping to make a difference in the kind of person a child becomes and are demoralized to be in a school that gives up teaching right from wrong; and welcomed by all of us who are saddened by the decline in values as basic as common courtesy that we once took for granted. [...] Down through history, all over the world, Education has had two great goals: to help students become smart and to help them become good. They need character for both. They need character strengths such as a strong work ethic, self-discipline and perseverance in order to succeed in school and succeed in life⁷⁰.

Marvin Berkowitz, 2012:

Are schools here mainly or only to prepare kids to be workers? To generate capital? I would argue that this is not the only purpose of schooling. In fact, I would argue that teaching things so that we can work is a lesser purpose of education. [...] Schools are not just there to feed the economy; they are there to sustain and nurture the culture, the political system, the entire society⁷¹.

Linda Darling-Hammond, 2015:

⁶⁸ A. GARROD, A. GARROD (ed.), *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*, Praeger Publishers, Westport 1992, p. xv.

⁶⁹ M. SELIGMAN, *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*, Free Press, New York 2002, p. xi.

⁷⁰ T. LICKONA, *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, cit., pp. xxiii–xxiv.

⁷¹ M. BERKOWITZ, *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, cit., p. 2.

U.S. education policies over more than a decade have focused primarily on labeling schools and students on the basis of standardized test results, creating a singular focus that has increasingly ignored the affective and social needs of children, as well as their engagement in active, empowering forms of learning. Time and attention character development and emotional well-being have flagged in the era of punitive accountability⁷².

Se lleva tanto tiempo dando prioridad a ciertas materias y contenidos educativos que se ha generado una inercia ciega, en la que no se cuestiona por qué se comenzó a dar prioridad a esos programas, ni si esas metas responden a las necesidades actuales⁷³. El estado de la sociedad hoy en día sugiere que se recuperen otros objetivos que ayuden a las personas a ser más responsables de su propia vida: en qué consiste ser bueno y cómo se consigue; en qué consiste la felicidad y cómo se procura; cómo ser auténticamente libre; cómo se encuentra el propósito, sentido o misión de la propia vida, en función del cual se actúa.

En el último medio siglo, la sociedad en general, y muchas familias en particular, están interesadas en que las instituciones educativas incluyan en sus programas la educación del carácter, los valores, las virtudes⁷⁴. En definitiva, que la educación no se limite a impartir una serie de conocimientos teóricos o técnicos que se evalúan en un examen, sino que se incida en cuestiones morales. Hasta aquí se ha hecho mención de algunos autores en favor de la educación moral y del carácter. Sin embargo, son muchas más las voces que se alzan en favor de la educación moral –carácter, virtudes, valores, afectos, emociones, competencias–, proponiendo nuevos modelos, enfoques, métodos e instrumentos⁷⁵. Los expertos y educadores se muestran entusiastas con esta tarea y esperan encontrar en ella una solución de fondo a los problemas actuales de las personas y de la sociedad. Si en algo están de acuerdo, es en que los meros conocimientos que se adquieren en las clases y se evalúan en los exámenes no son garantía para que las personas tengan éxito en su vida.

Referencias

- ALLPORT, G. W., MURMIS, M. (ed.), *Psicología de la personalidad*, Paidós, Buenos Aires 1970.
- ———, ANTICH, I. (ed.), *La personalidad: su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona 1980.
- ALTHOF, W. – BERKOWITZ, M., *Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education*, «The moral roots of citizenship and citizenship education» 35/4 (2006), pp. 495–518.
- BELTRAMO, C., *La pedagogía de la integración de la persona humana* Universidad de Navarra, 2013.
- BERKOWITZ, M., *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, Character Development Group, Boone 2012.
- BERNAL, A., *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*, EUNSA, Pamplona 1998.

⁷² J. DURLAK – C. DOMITROVICH – R. WEISSBERG – T. GULLOTA, *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, The Guilford Press, New York, London 2017, p. xi.

⁷³ «We have lost our way in American education. (...) There is a concept in psychology called functional autonomy. Once you do something long enough, it becomes its own reason for existing, independent of why you originally began doing it. I think that has happened in education. We began teaching kids things for a reason (or reasons) and now we do it... well, just because». M. BERKOWITZ, *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, cit., p. 1.

⁷⁴ Cfr. JUBILEE CENTRE FOR CHARACTER AND VIRTUES, «A Framework for Character Education: Jubilee Centre Parents' Survey», 2013, [https://www.jubileecentre.ac.uk/media/news/article/62/NEW-POLL-PARENTS-WANT-SCHOOLS-TO-TEACH-CHARACTER], consultado el 13-04-2019.

⁷⁵ J. P. DABDOUB, *Educación moral y educación del carácter: Estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Navarra, 2019.

- BERNAL, A. – GONZÁLEZ-TORRES, M. C. – NAVAL, C., *La Educación del carácter: Perspectivas internacionales*, «Participación Educativa» 4/6 (2015), pp. 34–45.
- CRAIG, G. J. – BAUCUM, D., PECINA, J. (ed.), *Desarrollo psicológico*, Pearson Educación, Naucalpan de Juárez 2001.
- CUNNINGHAM, C., *A Certain Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America*, in D. LAPSLEY – C. POWER (eds.), *Character Psychology and Character Education*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 2005, pp. 166–200.
- DABDOUB, J. P., *Educación moral y educación del carácter: Estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant*. Tesis doctoral (inérita). Universidad de Navarra, 2019.
- DAMON, W., *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in America's Homes and Schools*, Free Press, New York 1995.
- DEWEY, J., *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, Henry Holt and Company, New York 1922.
- DURLAK, J. – DOMITROVICH, C. – WEISSBERG, R. – GULLOTA, T., *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, The Guilford Press, New York, London 2017.
- EAUDE, T., *New Perspectives on Young Children's Moral Education: Developing Character Through a Virtue Ethics Approach*, Bloomsbury Academic, London and New York 2016.
- FREIRE, J. B., *La personalidad y sus teorías*, Eunate, Pamplona 2009.
- GARROD, A., GARROD, A. (ed.), *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*, Praeger Publishers, Westport 1992.
- HUNTER, J. D., *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, Basic Books, New York 2000.
- HUTCHINS, W., *The Code of Morals for Children*, published in *The Pelican*, 1919, pp. 1–6.
- JUBILEE CENTRE FOR CHARACTER AND VIRTUES, *A Framework for Character Education: Jubilee Centre Parents' survey* (2013) [<https://www.jubileecentre.ac.uk/media/news/article/62/NEW-POLL-PARENTS-WANT-SCHOOLS-TO-TEACH-CHARACTER>].
- KATZ, M. B. – THERNSTROM, S., *Class, Bureaucracy, and Schools: the Illusion of Educational Change in America*, Praeger, New York 1971.
- KRISTJÁNSSON, K., *Aristotelian Character Education*, Routledge, Abingdon, Oxon and New York 2015.
- LEMING, J., *Research and Practice in Character Education: A Historical Perspective*, in A. MOLNAR (ed.), *The Construction of Children's Character (Yearbook of the National Society for the Study of Education: 96,2)*, Chicago University Press, Chicago 1997, pp. 31–44.
- LICKONA, T., *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York 1991.
- ———, *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, Simon & Schuster, New York 2004.
- MCCLELLAN, B. E., *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, Teachers College, Columbia University, New York 1999.
- MCKOWN, H. C., *Character Education*, McGraw-Hill, 1935.
- NAVAL, C. – BERNAL, A. – FUENTES, J. L., *Educación del carácter y de las virtudes* (2017), pp. 22 [http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes], accessed 9/11/2017.
- NIGORSKI, W., *The Moral Crisis: Lessons from the Founding*, «The World and I» (1987), pp. 75–85.
- PAYÁ, M., *La educación moral de Piaget a Kohlberg*, in C. VILANOU – E. COLLELDEMONT (eds.), *Historia de la educación en valores - Volumen II (Aprender a leer)*, Desclée de Brouwer, 2000–

2001., Bilbao 2000, pp. 133–146.

- PETERSON, C., *A Primer in Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2006.
- PIAGET, J., GABAIN, M. (ed.), *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, New York 1965.
- RAVVEN, H., *The Self Beyond Itself: An Alternative History of Ethics, the New Brain Sciences and the Myth of Free Will*, New Press, New York 2013.
- ROUSSEAU, J.-J., *Emilio o la Educación*, in S. SEVILLA (ed.), *Obras Completas (Biblioteca de grandes pensadores)*, Gredos, Madrid 2011.
- ———, *El contrato social*, in S. SEVILLA (ed.), *Obras Completas (Biblioteca de grandes pensadores)*, Gredos, Madrid 2011.
- SALLS, H. S., *Character Education: Transforming Values into Virtue*, University Press of America, Lanham 2007.
- SANDERSE, W., *Character Education: a Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*, Eburon, Delft 2012.
- SELIGMAN, M., *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*, Free Press, New York 2002.
- ———, DIAGO, M. – DEBRITTO, A. (eds.), *La auténtica felicidad: la nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para conseguirla*, Vergara, Barcelona 2006.
- LE SENNE, R., MORENTE, F. (ed.), *Tratado de caracterología*, El Ateneo, Buenos Aires 1953.
- VARGAS, L. – GONZÁLEZ-TORRES, M., *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology» 7/3 (2009), pp. 1379–1418.
- WILLIAMS, M. – SCHAPS, E., *Character Education: The Foundation for Teacher Education*, Character Education Partnership, Washington 1999.
- WILSON, J., *The Rediscovery of Character: Private Virtue and Public Policy*, «Public interest» 81/1 (1985), pp. 3–16.
- YU, T., *In the Name of Morality: Character Education and Political Control*, Peter Lang Publishing, New York 2004.